

## A educação para a criatividade no ensino superior de música: o caso da formação de compositores

ANTÓNIO VASCONCELOS

antonio.vasconcelos@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

### Resumo

No âmbito da educação para a criatividade e para o desenvolvimento autónomo, a formação desenvolvida no ensino superior de música com vista à criação de uma personalidade artística envolve um conjunto diferenciado de processos e procedimentos situados entre diferentes mundos musicais: técnicos, estéticos, sociais e culturais. Da mesma forma, combina a tradição e a inovação em que, partindo dos sujeitos individuais e de sujeitos institucionais, se estabelece uma rede diferenciada e complexa de interdependências colaborativas na procura e no desenvolvimento da singularidade artística e de um trabalho simultaneamente autónomo e conectivo. Partindo de um conjunto de entrevistas a professores de composição do ensino superior de música que exercem simultaneamente a atividade criativa, este texto pretende apresentar e discutir um conjunto de indicadores que potenciam o desenvolvimento da autonomia pessoal e criativa, num quadro de interligações múltiplas. Defende-se a ideia de que a construção da autonomia através da educação para a criatividade se inscreve num contexto formativo complexo, multi-situado, multi-

modal e multi-referencial e que, esta via, se afigura como um instrumento potenciador do desenvolvimento de uma educação transformadora e emancipatória.

### Palavras-chave:

educação para a criatividade, criatividade, autonomia, ensino superior de música, compositores, multipolaridades.

**Abstract**

The training developed in education for creativity and for the autonomous development of an artistic personality in higher music education, involves a different set of processes and procedures located between different musical, technical, aesthetic, social and cultural worlds between tradition and innovation, which establishes a differentiated and complex network of collaborative interdependencies in the development of artistic uniqueness and a work simultaneously autonomous and connective. Based on a series of interviews with teachers of composition of higher education in music, who having simultaneously creative activity, this text aims to present and discuss a set of indicators that enhance the development of personal and creative autonomy within a framework of multiple interconnections. It defends the idea that the construction of autonomy through education for creativity is part of a complex training context, multi-located, multi-modal and multi-referential. This complex training context appears as an enhancing tool for the development of a transformative and emancipatory education .

**Key concepts:**

education for creativity, creativities, autonomy, higher music education, composers, multipolarity.

## Introdução

A percepção dominante em torno do compositor da designada música erudita ocidental alicerça-se na visão do indivíduo, cuja inspiração criativa decorre num contexto isolado do mundo exterior. Contudo, esta visão ignora as comunidades múltiplas de sentidos, de pensamento, de práticas artísticas e sociais, nas quais os criadores se desenvolvem como artistas, em convergência, divergência e/ou complementaridade como os quadros referenciais em presença.

Com efeito, o conceito de artista, enquanto conceito social e culturalmente construído, é caracterizado pela ambiguidade, com contornos diferenciados que decorrem das transformações sócio históricas, políticas, sociais e culturais relacionadas com a criação artística (Nicolas-LeStrat, 1998; UNESCO, 1997). A sua identidade profissional não se deixa enclausurar por “nenhuma definição jurídica dura” (Moulin, 1997:249) existindo uma identificação pluridimensional em que os artistas “rejeitam todos os critérios unívocos de profissionalidade” (Idem, 255). É um sector constituído por uma “comunidade de individualidades” (Conde, 1998), uma forte concorrência interpares e em que cada um está social e politicamente comprometido no projecto pessoal de não interromper a procura, a reciclagem e a superação dos

limites que fixa para si próprio.

Considerando que a arte não é “nem um trabalho, nem actividade lúdica”, mas “um híbrido anormal dos dois” (Freidson, 1994:134), o carácter compósito do trabalho artístico é feito de desafios e de invenções, como também de apoios em soluções já experimentadas num contexto de multiplicidade de estilos e numa oscilação permanente dos atores, entre os princípios de rotinização, reputacional e de mudança (Becker, 1984; Lautman, 1994). As relações efémeras, a diversificação e a intermitência dos ambientes e dos projetos de trabalho exigem ao artista uma capacidade de adaptação elevada em que cada experiência de trabalho é diferenciada, cada obra e/ou espectáculo é constituído por um conjunto de singularidades e redes de colaboração modificáveis (Menger, 1983; 2003; 2005).

Neste quadro, a formação desenvolvida no âmbito da educação para a criatividade, na criação de uma personalidade artística no ensino superior de música, envolve um conjunto diferenciado de processos e de procedimentos situados entre diferentes mundos musicais, técnicos, estéticos, sociais e culturais, entre a tradição e a inovação em que, partindo dos sujeitos individuais e de sujeitos institucionais, se esta-

belece uma rede diferenciada e complexa de interdependências colaborativas na procura e no desenvolvimento da singularidade artística e de um trabalho simultaneamente autónomo e conectivo (Burnard, 2013).

Partindo de um conjunto de entrevistas a professores de composição do ensino superior de música, que exercem simultaneamente a atividade criativa, este texto, tendo por base um estudo intitulado “Ser-se compositor numa era de incertezas, riscos e criatividade difusa: formação, carreira e criatividades” (Vasconcelos, **No prelo**), pretende apresentar e discutir um conjunto de indicadores que potenciam o desenvolvimento da autonomia pessoal e criativa, num quadro de interligações múltiplas. Defende-se a ideia de que a educação para a criatividade se inscreve num contexto formativo complexo, multi-situado, multi-modal e multi-referencial e que, esta via, se afigura como um instrumento potenciador do desenvolvimento de uma educação transformadora e emancipatória.

### **1. Das criatividades, do ensino e das aprendizagens: mundos complexos**

A criatividade pode-se caracterizar como um processo complexo, envolvendo o processamento de informações e saberes diferenciados,

ideias, ações, sentidos e estruturas e modos de fazer, presentes num determinado momento e espaço concetual, social e cultural de que podem resultar múltiplas possibilidades de articulações significativas (McPherson & Welsh, 2012; Odena, 2012; Sternberg & Lubart, 1999; Thomas & Chan, 2013). As complexidades existentes neste processo, a mobilização e manipulação dos saberes, enquadram-se num contexto de trabalho oficial (mesmo utilizando aparatos tecnológicos, também eles complexos).

A “criação do que não se conhece, do que ainda não existe” envolve igualmente a inteligência emocional, em que o compositor tem necessidade de sentir o desafio, o desejo de (re)conciliar o desconhecido com o sistema de códigos e convenções existentes, no âmbito dos seus quadros referenciais. O processo criativo começa, de um modo geral, com o objetivo da resolução de um determinado problema, exterior ou interior ao criador, ou sugerido pelo estado da arte do domínio em que se inscreve, numa dinâmica entre a criação de algo de novo e/ou reconfigurado, de descoberta e de *bricolage* (Csikszentmihalyi, 1996). Contudo, “quando falamos de imaginação estamos também no campo da contestação [...] das fixações de um aqui e de um ali, de um interior e de um exterior” numa geometria plural e “espantosa (que espanta,

que surpreende)” (Tavares,2013:32-33) aberta ao acaso e ao desconhecido através de “racionalidade distendida” (Jiménez,2005:162), assente em múltiplas opções.

Neste contexto, as criatividades composicionais podem ser conceptualizadas como “uma matriz complexa de envolvimento significativos” (Brown & Dillon, 2012) que engloba, em simultâneo, dimensões pessoais, culturais, sociais, científicas, tecnológicas e artísticas, numa acção dialéctica e híbrida de *bricolage* multipolar e multi-referencial entre “o conhecido e o desconhecido”, entre a acomodação, confronto ou resistência em relação a determinadas ideias, modelos e modos de ver o mundo.

Ora, a composição musical é um processo que envolve e mobiliza competências diferenciadas, como “intenção da criação, experimentação, esboço da performance / avaliação, revisão, edição, estreias e repetição das interpretações” (Kaschub,2009). Deste modo, a educação para a criatividade desenrola-se num quadro complexo, sendo “mais do que o desenvolvimento de técnicas composicionais”, onde o professor (a) “dirige e orienta os estudantes em direcção a determinadas metas, fomentando a possibilidade de decidirem por si mesmos acerca

do que funciona de forma mais eficaz numa situação musical particular” estruturando a sua aprendizagem “convertendo o processo polifacetado do ato de compor numa série de etapas geríveis (Berkley,2001:127); e (b) em modalidades de trabalho que “fomentem a criatividade ao compor” (Burnard&Younker,2002:245) e que implica que os docentes “(a) compreendam aprofundadamente o processo criativo; (b) procedam com sensibilidade, principalmente nos estágios iniciais das aprendizagens do processo criativo; (c) envolvam os estudantes num trabalho reflexivo das vias que caracterizam seu próprio processo criativo; d) considerem o impacto das tarefas de composição nos estudantes; e (e) estejam preparados para desenhar tarefas de acordo com as necessidades dos estudantes” (Idem:259).

Neste processo importa estar-se atento e potenciar “um quadro alargado de traços de personalidade” que incluem “independência de julgamento, auto-confiança, atracção pela complexidade, orientação estética, tolerância para lidar com a ambiguidade, abertura para a experimentação e para lidar com o risco” (Baer & Kaufman,2006:18). Consequentemente o desenvolvimento de um trabalho formativo, passa por um conjunto alargado e interdependente de situações e de “encon-

tros estratégicos” que “compreendem uma colisão criativa do individual, ideias e ações” (Burnard, 2012a).

O encontro estratégico e interativo apresenta três tipos de implicações. A primeira pressupõe pensar o estudante-compositor como um sujeito que constrói o seu próprio discurso e a sua condição autoral, enfrentando conflitualidades epistemológicas, empíricas, artísticas e culturais na procura de um posicionamento crítico e fundamentado que possibilite o desenvolvimento do pensamento pessoal e artístico em convergência e/ou em divergência com modelos estéticos e técnicos existentes. Este desenvolvimento tem como eixo central a promoção de condições que incentivem a prática e a experimentação de linguagens particulares, procurando o sentido das experiências coletivas e pessoais, ampliando a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação.

A segunda, atende a que comunidade de práticas artístico-musicais se apresentam plurais e diversificadas, são campos abertos de possibilidades na criação de pontes entre diferentes mundos, encorajando-se a “experimentação das ideias através da improvisação, da composição colaborativa e discussão” abrindo-se a territórios de “abordagens colaborativas que conectam pessoas, disciplinas e géneros” projectando-

se caminhos que possibilitem “novos pontos de comparação e de partida” em ambientes de aprendizagem “que conectam tradição e inovação” (Gregory, 2005:20-21). Significa também pensar que a educação para a criatividade assenta e existe enquanto prática social e cultural, em redes variadas de interdependências.

A terceira, implica atender à perspectiva poliédrica do processo criativo, muitas vezes sujeito a alterações de rumo, e que, sinteticamente, envolve: (a) “o potenciar o imaginário”, revestindo-se de múltiplas formas e modelagens musicais e extramusicais, significa “o motor do início de algo, o momento de aparente imobilidade onde, interiormente, [...] se constroem ideias: umas combatendo outras” (Tavares, 2013:384); (b) a “exploração e experimentação” em que de modos diferenciados se vão procurando e adequando às ideias, processos, objectos, técnicas. (c) o “passar do imaginado ao fazer o imaginado”, criando “novas coisas”, novas ideias ou ideias reconfiguradas no mundo, multiplicando “as possibilidades de verdade, as analogias, as explicações, as ligações” (Idem:385); (d) o “passar do imaginado ao fazer o imaginado” que se confronta com os outros numa relação complexa entre diferentes modos e condições de percepção.

A educação para a criatividade enquadra-se, assim, num processo

complexo, poliédrico e interdependente situado entre conhecimentos, acções, sentidos, estruturas (sociais, humanas, culturais e organizacionais), experimentações, ambiguidades, riscos, diferenciações, disciplina-ordem-desordem, reflexividades e inquietações, num território de fronteira entre diferentes mundos (pessoais e colectivos), possibilitador da emergência de novos ou reconfigurados itinerários, obras e interpelações artísticas e musicais. Inscrita em polifonias multiformes com diferentes tipos de problemáticas técnicas e estéticas e histórico-sociais em cruzamentos diferenciados (Nettl, 2001). Cruzamentos estes que se podem entender como “pontos onde a realidade se começa a afastar da ciência da previsibilidade” que “baralham, recolocam tudo outra vez no início, abrem possibilidades” (Tavares, 2013:523).

## 2. Metodologia

O estudo subjacente a este texto enquadra-se no paradigma compreensivo e interpretativo, numa interdependência do objecto e do sujeito de investigação e as suas características no âmbito da investigação qualitativa (Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 1994; Guba & Lincoln, 1994). Estudo que está atento às condições ideológicas de partida, criando contextos de vigilância epistemológica que possibilitem romper com a linearidade do senso comum, duvidar da transparência

dos sentidos, escutar e confrontar a pluralidade das vozes, cruzar as diferentes subjectividades, num vaivém dialógico (Correia, 1998), de avanço e de recuo entre a descrição e a explicitação, entre a indução e a dedução, em que mobilizei diferentes tipos de conceitos oriundos de quadros teóricos e ideológicos diferenciados.

### *Recolha de dados*

Os dados recolhidos para este trabalho processaram-se através de três fontes diferenciadas.

*Entrevistas publicadas na imprensa e na internet.* Estas entrevistas compreendem dois períodos temporais e três tipos de suportes: (a) um livro (Azevedo, 1998) contendo 52 entrevistas a compositores portugueses de diversas gerações e estéticas composicionais, de que foram seleccionadas 17; (b) 8 entrevistas publicadas entre 1998 e 2008 em diferentes jornais de carácter nacional e (c) entrevistas *online* publicadas no sítio “MIC – Centro de Investigação & Informação da Música Portuguesa” (<http://www.mic.pt>). Do conjunto da 53 entrevistas foram seleccionadas 17 entrevistas realizadas entre os anos 2003 e 2005.

A seleção do conjunto das entrevistas obedeceu ao cruzamento de um duplo critério: (1) compositores que fossem ou tivessem sido docentes

no ensino superior e, (2) que abordassem os seus processos criativos; os modos como exercem/exerciam a sua profissão docente; o desenvolvimento da carreira e a difusão do seu trabalho criativo.

*Realização de entrevistas semi-estruturadas.* Foram realizadas quatro entrevistas a compositores, professores no ensino superior de música português onde existem cursos de composição. Na sua escolha estiveram presentes a quatro critérios: (a) situacional (pertencentes a instituições de formação diferentes); (b) geracional (pertencendo a diferentes gerações); (c) profissional (desempenharem actividades diferenciadas como músicos) (d) estético-artístico (terem posicionamentos diferentes do ponto de vista técnico e artístico e obras tocadas no país e no estrangeiro). Cada entrevista obedeceu a um guião previamente elaborado e foi organizado em torno de três eixos centrais: (1) “as práticas criativas” em que procurei perceber o tipo ou tipos de criatividades envolvidas e os processos de criação dominantes; (2) “as criatividades e a formação” em que procurei compreender os modos como conceptualizam e operacionalizam um trabalho proactivo na construção das singularidades artísticas e (3) “carreira e o trabalho criativo”, em que procurei perceber quais os factores que influenciam

o trabalho e as carreiras criativas. As entrevistas decorreram nos diferentes espaços de trabalho dos compositores (Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Música do Instituto Politécnico de Lisboa, Universidade de Aveiro, Universidade de Évora). A sua duração variou entre 45m e 26 segundos e os 57 m e 35 segundos.

*Blogosfera e Facebook.* A pesquisa na Internet obedeceu a dois critérios: (a) páginas, blogues, facebook dos compositores que simultaneamente exercem funções docentes no ensino superior; (b) páginas do Facebook de grupos organizados relacionados com a composição.

#### *Análise e tratamento dos dados*

Os procedimentos utilizados no tratamento e na análise dos dados, foram orientados pelo desenvolvimento do quadro teórico inicial e pelas recomendações existentes na literatura (Miles & Hubermann, 1994). A análise de conteúdo foi a técnica mobilizada atendendo a que as características dominantes do material possuem uma forma textual (L'Écuyer, 1988). A minha opção, de natureza semântica, foi realizada através da (a) unidade de registo (Ghiglione & Matalon, 1992: 193) e (b)



do tema (Bardin,1995:105-106). Em todo este processo foram elaboradas um conjunto de 4 categorias e 13 subcategorias que foram trabalhadas através do programa NVivo9.

### 3. Pedagogia da autonomia criativa: modos de ver de fazer

Neste ponto apresentam-se um conjunto de dados acerca dos modos como os compositores pensam, veem e operacionalizam o seu trabalho criativo, como é que estes pressupostos são mobilizados no processo formativo dos jovens compositores.

*Como se escreve o que não existe: processos e modalidades criativas*  
Considerando-se que cada compositor tem “a sua própria linguagem” (SA<sup>1</sup>,2004) e em que a “maneira de compor” é vista como “uma tarefa artesanal, privada” (Vargas,2002:7), os processos criativos situam-se num quadro de diversidade e de interdependências entre diferentes tipos de procedimentos, contextos e situações em que “não se cria a partir do nada” (SA,2014) mas antes dentro de determinados contextos sociais, culturais e estéticos. Processos que se alicerçam na mobilização de saberes e técnicas, oriundos de geografias estéticas e áreas diferenciadas, embora num determinado momento

possa não haver a consciência plena de como é que são mobilizados: “conhecimento e o saber são essenciais. Eu recolho-os todos e depois eles vão saindo não sei muito bem como” (EA,2014).

O que desencadeia o processo criativo “pode ser um momento de inspiração ou o desejo de realizar uma obsessão antiga, que pode ter um carácter poético ou um carácter vincadamente teórico”, embora o que seja dominante é a “sua combinação” (Madureira,1998:516), numa “mistura entre o que é intuitivo e o que é exploratório” (Dias,2003). Quando a ideia “não aparece” socorre-se ou de outras áreas artísticas, literatura, pintura, por exemplo, ou do trabalho de outros compositores (CB,2014).

No entanto, o que é saliente é que não existe um modelo fixo mas processos mistos que não são “exclusivamente indutivos ou dedutivos”, mas que permitem “a conjugação destas duas atitudes” na procura de “um ponto de equilíbrio” (Madureira, 1998:516-517). Com efeito, não existindo nenhum método que “garanta a qualidade da peça”, dado que “a música é uma coisa viva” [estando] em permanente “invenção-reinvenção”, compõe-se “com tudo” o que se tem

---

<sup>1</sup> Iniciais dos nomes dos compositores entrevistados

disponível (Vargas,1998:280), num estar aberto e atento “ao acidente”, ao acaso (Vargas,2002:7). Esta ideia de se estar atento ao acidente e de se “*confiar no acaso*”, “*no instinto*”, “*na intuição*” significa a tentativa de conciliação de dois mundos: “*o da procura de uma forma ideal e, ao mesmo tempo*”, manter “*os pés no mistério*” (Rosa,2003).

No que se refere à mobilização das técnicas, nuns casos, “*vem quase sempre depois para justificar*” as opções artísticas ou quando não se está seguro (EA,2014), noutros, ela torna-se “*absolutamente essencial*” embora “*uma obra de valor musical não saia apenas da técnica, tem de ter alguma ideia, algum brilho, alguma inspiração algum elemento para além da técnica*”, existindo uma interdependência entre a “intuição” e a “técnica” que se retroalimentam mutuamente (CB,2014).

Por outro lado, existe uma certa preocupação de inscrição no “*passado*” em que tudo o que se cria “*depende da história e do momento histórico*” onde o compositor se insere bem como “*do conhecimento que se tem dessa história*”. Neste alicerçar na história o que se torna pertinente é a transformação e recriação dessa tradição e “*em cada*

*(re)pensamento*” surgem “*novas leituras, novas interpretações daquilo que fez a nossa herança*” (CB,2014).

Neste contexto, o exercício da actividade criativa, em conjugação com as diferentes “incompletudes do conhecimento”, as necessidades técnicas e estéticas, e os contextos profissionais e sociais, conduzem a que os criadores mobilizem, ou pelo menos tenham presente em diferentes momentos e tipos de criação artístico-musical, “criatividades colaborativas e dialógicas” que influenciam, muitas vezes decisivamente, o trabalho individual.

Apesar da necessidade de um estudo mais alargado e aprofundado, os dados evidenciam a importância que se reveste este tipo de trabalho não só com instrumentistas, mas também com criadores de outras áreas artísticas num jogo de interdependências entre o que se conhece e o que não se conhece procurando-se “*um caminho que seja comum aos dois lados*” (SC,2014). Por outro lado, quando se entrega “*a peça ao músico, a peça ainda não está acabada [...] está aberta às sugestões que ele pode fazer*”, e que no limite passa a ser do autor e dos intérpretes (Vargas,2003), o que significa “*trabalhar com o instrumentista*” não como mero executante “*mas como alguém [...] que tem uma palavra a dar sobre a música*” transportando “*todo esse aspecto*

*colaborativo” para a “prática musical” como “processo interactivo” desenvolvendo-se, nalguns casos, “um projecto colectivo de criação musical” (Guedes,2005).*

Em síntese, o escrever o que não existe, pode ser caracterizado como *“um processo complexo, um estar-lançado no qual surgem coisas, forças às quais se responde de alguma maneira. Este estar-aberto para o devir, inerente ao processo criativo [...], não exclui a consciência histórica dos chamados materiais (que cada compositor terá de maneira muito diversa) mas antes se desloca para fora do processo criativo” (Vargas,2003).* Neste modo de ver o acto criativo, e as criatividades que lhe estão subjacentes, são de salientar alguns conceitos que me parecem pertinentes: processo, complexidade, estar-aberto para o futuro, consciência histórica, materiais, diferenciação, individualidade, imprevisibilidade, inquietação, desafio, risco, disciplina, ordem, desordem, experimentação.

*O compositor e as práticas formativas: a construção de uma individualidade artística*

Ensinar para a criatividade *“é tentar criar um contexto em que o próprio aluno vai adquirindo as melhores ferramentas para servir a sua*

*própria atitude estética” (CB,2014), e neste sentido “é essencial ajudar a criar a singularidade” que permita ao estudante perceber e ir construindo a sua “voz”, a “sua personalidade musical”, “a sua música” (EA,2014).* Neste processo, complexo e multipolar, o trabalho do compositor-professor, como “orientador” e “facilitador”, assenta na activação de procedimentos em que, muitas vezes, se *“ajuda pouco”* atendendo que a *“formação implica reflexão, estudo, investigação”* e *“o confronto com o que os outros fizeram”*. Contudo, existem estratégias que contribuem para *“controlar o fazer e o não fazer”* para *“lidar com as incertezas”* em que o professor vai *“ajudar nalguma coisa” considerando-se* que talvez a *“única coisa”* que *“se pode ensinar num curso superior”* é ir buscar *“coisas”* ao *“baú dos afetos e dos conhecimentos”* de que se é portador e *“trazê-las cá para fora”* (EA,2014).

Ora, este “trazer cá para fora” envolve não só a apropriação prévia de um conjunto alargado de conhecimentos, técnicas e de curiosidades pelos mundos artísticos, culturais e sociais, mas também ter em atenção que *“um compositor pode encontrar mais do que uma maneira de fazer a mesma coisa”*, o que implica optar, fazer escolhas, tomar de-

cisões “*em relação às várias hipóteses que é capaz de colocar no terreno*” (Lapa,2004). Deste modo potencia-se a “problematização”, a “inquietação”, a “perplexidade”, a “reflexividade” a “instabilidade”. Problematização “*na medida em que cada peça deve ser enunciada como um problema*” existindo “*uma espécie de reflexão sobre o que é a ideia da peça*” em que a atitude do docente “*não é activa enquanto transmissão de técnicas nessa fase, mas provoca inquietação e quase perplexidade*” da qual “*sai uma grande interrogação sobre aquilo que quer fazer*” (Vargas,2002:7). Esta instabilidade assenta também na ideia de fomentar uma atitude em que os jovens compositores não fiquem acomodados “*num determinado momento ou numa determinada posição, por melhor que ela seja*” (Pires,2004).

Outro tipo de estratégias, de natureza política, artístico-formativa e de construção da carreira, podem sintetizar-se em três dimensões principais. A primeira, “adaptabilidade à diferença”, assenta no princípio de rotatividade em que, nuns casos, os estudantes “*são obrigados a ter pelo menos dois professores com técnicas e percursos diferentes*” (EA,2014). Noutros, a obrigatoriedade é substituída pela possibilidade de escolha do estudante em mudar ou não mudar (SC,2014). A

segunda, “interdependência dialógica com a diversidade” é consubstanciada na obrigatoriedade de se “*escrever para diferentes tipos de instrumentos*” e onde a relação de interdependência que se estabelece afigura-se fundamental também para os próprios instrumentistas de modo a que “*entendam que este é um mundo que vão ter de perceber*” (EA,2014). O “gerir e organizar a imprevisibilidade do real” é uma outra dimensão relacionada a organização de apresentações públicas regulares dos trabalhos e o confronto com a imprevisibilidade dos públicos, da concepção, produção e gestão de um espetáculo o que implica lidar com diferentes realidades do real e realidades conceptuais e interpretativas.

Este tipo de estratégias tem contribuído, por um lado “*para a diversidade de abordagens e outros modos de encarar a criação e a criatividade como por exemplo um compositor em que a música que fez para palco não é só dele mas também dos outros intervenientes*” e, por outro, incrementado a criação de redes colaborativas, possibilitadoras do desenvolvimento da carreira criativa, uma vez que se cria “*uma rede de amigos e de conhecidos e escreve-se para os amigos, os amigos dos amigos*” começando a “*existir uma percepção que isto não é música contemporânea. É música*”. Deste modo os estudantes

*“ficam muito mais preparados para a vida real” tendo “mais mecanismos de combate, de irem à luta, de contactarem com os músicos, de avançarem com propostas para além da escola”* (EA,2014).

No entanto, se estes tipos de dinâmicas são fomentadas como modalidades de formação, que de diferentes modos podem potenciar a pro-actividade na procura de trabalho, critica-se o imaginário neoliberal com o incremento do empreendedorismo no que tem de competição excessiva e onde *“se se quer ter sucesso num determinado meio tem quase de se escrever sobre determinadas normas [...] de determinada maneira”* (EA,2014). Esta “competição excessiva” pode conduzir a uma “criatividade destrutiva” e a uma “liberdade criativa prisioneira” de determinadas lógicas de mercado e de poderes (CB,2014).

#### **4. Considerações finais**

Neste trabalho procurei apresentar, perceber e discutir os modos como, a partir dos processos criativos individuais, os compositores, enquanto professores, activam e incentivam o desenvolvimento das criatividades dos estudantes e que factores influenciam o trabalho formativo. Do trabalho empírico, analítico e interpretativo realizado podem destacar-se: (a) a pluralidade e as heterodoxias existentes nos processos criativos e na criatividade individual; e (b) a formação

multi-situada, multi-modal e multi-referencial

#### **Pluralidades e heterodoxias**

Se num determinado momento histórico se afirmaram um conjunto de ortodoxias estéticas e técnicas (Vargas,2008,2011), o que se constata é a existência de modelos plurais e heterodoxos. A diversidade dos processos, mesmo que aparentemente contraditórios porque aliam momentos de continuidade e de ruptura, afiguram-se coerentes no quadro das múltiplas referências com que se constrói a singularidade do percurso criativo e a procura de uma voz no interior da prática artístico-musical contemporânea. Singularidade que se situa no cruzamento de múltiplos factores situados num *continuum*, muitas vezes fragmentado e contraditório, entre o indivíduo e o contexto num quadro poliédrico que alia a existência de um imperativo pessoal de não repetição e a sua inserção e inscrição entre os pares, a aproximação com públicos diferenciados, assim como a procura de visibilidade.

As heteronomias do sujeito criativo em diferentes momentos e tipos do trabalho e da carreira criativa, parecem, apesar da necessidade de maiores desenvolvimentos e aprofundamentos, mobilizar “criatividades híbridas” (Barret,2006; Burnard,2012b; Ferreira,2013). No en-

tanto, o que sobressai do estudo é o que se pode designar por “criatividade dialógica”. Isto é, o compositor trabalha em articulação e, particularmente, em diálogo com o outro, o instrumentista, o grupo de teatro musical, o realizador de cinema e/ou com outras culturas (músicas de culturas de tradição oral, músicas urbanas) no confronto entre diferentes mundos técnicos, estéticos e culturais que se consubstanciam na criação de um outro mundo que já não é o mesmo nem para o compositor nem para os outros actores ou culturas envolvidas (Burnard, 2013; Cardona, 2010).

### **Formação multi-situada, multi-modal e multi-referencial**

A criatividade musical como campo complexo, "(a) compreende estruturas relacionais de conceitos, com métodos para relacionar os conceitos com o mundo empírico e com actores posicionados dentro de contextos sociais e históricos específicos; e (b) apresenta múltiplas formas de autoria e modalidades de mediação [...]" (Burnard, 2012:15-16). A combinação fecunda entre identidades e diálogos com os diferentes mundos e perspectivas técnicas, estéticas, performativas e sociais, é sempre uma combinação multifuncional e multimodal entre as raízes e as transgressões, entre a conservação e a mudança, entre uma

certa solidão e um certo “fechamento” defensivo e reflexivo e a postura dialógica entre o individual, o singular e o colectivo.

Neste jogo de complexidades a educação para a criatividade que contribua para a construção das singularidades e da autonomia individual (Barret & Gromko, 2007) e que possibilite a criação de novas estéticas e técnicas, códigos e convenções situa-se “num território de fronteira” (Conon *et al*, 1993; Vasconcelos, 2013) entre: (a) subjectividades educativas e artísticas diferenciadas, atendendo aos diferentes espaços formais e informais possuidores de sentidos e de referencialidades consoante as comunidades de pertença; (b) os mundos da educação e os mundos da música e da cultura, num conjunto de redes de interdependências de geometrias variáveis nacionais e transnacionais; (c) diferentes saberes, técnicas, convenções e os indivíduos numa dinâmica entre o “território da formação” e o “território do indivíduo”; (d) a fruição e a produção artístico-musical onde formação e o trabalho se confrontam e dialogam com públicos e modos diferenciados de comunicabilidade e de intervenção; (e) a tradição e a inovação numa dialéctica entre o conhecido e o desconhecido, entre o *habitus*, a herança e a inovação.

Em síntese, deste estudo podem ser retiradas cinco tipos de implicações que contribuem para a activação e desenvolvimento da educação para a criatividade, autonomia e das criatividades composicionais: (a) a mobilização e a manipulação de um pensamento pós-burocrático bem como a desburocratização da mente, atendendo a que a existência de um plano, conjunto de objectivos e ideias vão sendo adequadas de acordo com o confronto entre o que advém da imaginação e o “fazer imaginado”, aberto a diferentes tipos de “acidentes” que retroalimentam o trabalho situado entre a intuição, o imaginário e a racionalidade; (b) a importância dos conhecimentos diferenciados (técnicos, estéticos e outros), que contribuem para que, num quadro de incompletudes várias, as tomadas de decisão e escolhas no acto criativo, mesmo que ‘intuitivas’, possam ser mais lúcidas; (c) a centralidade do estudante-compositor em todo o processo de ensino aprendizagem como agente proactivo da sua formação e em que o compositor-professor desempenha um papel relevante como orientador e instigador de perplexidades e reflexividades; (d) o fomentar dos contextos multisituados, multimodais e multireferenciais na activação e desenvolvimento das práticas de criação numa tensão criativa entre tradição e

inovação; (e) a criação de redes alargadas de interdependências diferenciadas, em termos individuais e em termos da organização escolar, através das quais se possam compreender e gerir a carreira criativa atendendo às complexidades dos mundos artísticos contemporâneos.

### Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005), *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático E Crítico*, Porto: Asa.
- Azevedo, S. (1998), *A Invenção dos Sons – Uma Panorâmica da Composição em Portugal Hoje*, Lisboa: Editorial Caminho.
- Baer, J. & Kaufman, J. C. (2006), ‘Creativity research in English speaking countries’, in J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (eds), *The International Handbook of Creativity*, Cambridge: Cambridge University Press, 10-38.
- Bardin, L. (1995), *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- Barrett, M. & Gromko, J. E. (2007), ‘Provoking the muse: A case study of teaching and learning in music composition’, *Psychology of Music*, 35(2): 213-30.
- Barrett, M. (2006), ‘Creative collaboration: An “eminence” study of teaching and learning in music composition’, *Psychology of Music*, 34(2): 195-18.
- Becker, H. S. (1984), *Art Worlds*, California: University of California Press.
- Berkley, R. (2001), ‘Why is teaching composing so challenging? A survey of classroom observation and teachers’ opinions’, *British Journal of Music Education*, 18(2): 119-38.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora.
- Brown, R. A. & Dillon, S. C. (2012), 'Meaningful engagement with music composition' in D. Collin (ed.), *The Act of Musical Composition: Studies in the Creative Process*. Farnham: Ashgate.
- Burnard, P. & Younker, B. A. (2002), 'Mapping pathways: Fostering creativity in composition', *Music Education Research*, 4(2): 245-61.
- Burnard, P. (2012a), *Musical Creativities in Practice*, Oxford: University Press.
- Burnard, P. (2012b), 'Rethinking "musical creativity" and the notion of multiple creativities in music', in O. Odena (ed.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*, Farnham: Ashgate, 5- 27.
- Burnard, P. (2013) (ed.), *Developing Creativities in Higher Music Education: International Perspectives and Practices*, London: Routledge.
- Cardona, A. (2010), 'Enseñanza de la composición como construcción personal de oficio', Disponível em <http://www.latinoamerica-musica.net>.
- Conde, I. (1998), 'Contextos, culturas, identidades', in J. M. L. Viegas and A. F. Costa, (eds), *Portugal que Modernidade*, Oeiras: Celta Editora, 79-118.
- Correia, J. A. (1998), *Para uma Teoria Crítica em Educação*, Porto: Porto Editora.
- Cronon, W., Miles, G. & Gitlin, J. (eds) (1993), *Under an Open Sky: Rethinking America's Western Past*, London: W.W. Norton & Company.
- Csikszentmihalyi, M. (1996), *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, New York: Harper Collins.
- Dias, A. V. (2003), 'Entrevista a Amílcar Vasques Dias', Disponível em [http://www.mic.pt/dispatcher?where=5&what=2&show=0&pessoa\\_id=212&lang=PT](http://www.mic.pt/dispatcher?where=5&what=2&show=0&pessoa_id=212&lang=PT).
- Ferreira, J. (2013), *O Compositor em Espaço Cénico: Estudo de alguns processos correlacionais*, Porto: Escola Superior de Música, Artes e Espectáculo. Dissertação de Mestrado.
- Freidson, E. (1994), 'Pourquoi l'art ne peut pas être une profession' in P. - M. Menger and J.-C. Passeron (eds), *L'art de la recherche: Essais en l'honneur d Raymonde Moulin*, Paris: La Documentaion Française, 117-135.
- Ghiglione, R. and Matalon, B. (1992), *O Inquérito: Teoria e Prática*, Oeiras: Celta.
- Gregory, S. (2005), 'Creativity and conservatoires: The agenda and issues' in G. Odam and N. Bannan (eds), *The Reflective Conservatoire: Studies in Music Education*, London: Guildhall School of Music and Drama/Aldershot: Ashgate, 19-24.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y. S. (1994), 'Competing Paradigms in Qualitative Research', in N. Denzin and Y. S. Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA.: Sage, 105-117.
- Guedes, C. (2005), 'Entrevista a Carlos Guedes', Disponível em [http://www.mic.pt/dispatcher?where=5&what=2&show=0&pessoa\\_id=209&lang=PT](http://www.mic.pt/dispatcher?where=5&what=2&show=0&pessoa_id=209&lang=PT).
- Jiménez, J. (2005), *A Vida como acaso*, Lisboa: Veja.
- Kaschub, M. (2009), 'A principled approach to teaching music composition to children', *Research & Issues in Music education*, 7(1), Disponível em <http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol7/kaschubSmith.htm>.
- Lapa, F. (2004), 'Entrevista a Fernando C. Lapa', Disponível em



- [http://www.mic.pt/dispatcher?where=5&what=2&show=0&peessoa\\_id=128&lang=PT](http://www.mic.pt/dispatcher?where=5&what=2&show=0&peessoa_id=128&lang=PT).
- Lautman, J. (1994), 'Compétence, légitimation, vedettariat' in P.-M. Menger and J.-C. Passeron (eds), *L'Art de la recherche: Essais en l'honneur de Raymonde Moulin*, Paris: La Documentation Française, 203-217.
- L'Écuyer, R. (1988), 'L'Analyse de Contenu: Notion et Étapes', in J.P. Deslauries (ed.), *Les Méthodes de la Recherche Qualitative*, Québec: Presses Universitaires du Québec, 49-66.
- Madureira, J. (1998), 'João Madureira' in S. Azevedo, *A Invenção dos Sons: Uma Panorâmica da Composição em Portugal Hoje*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 511-518.
- McPherson, G. E. & Welch, G. F. (2012) (eds), *The Oxford Handbook of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Menger P.M. (2003), 'Intermittence: Exception culturelle, exception sociale', Disponível em <http://www.irma.asso.fr/IMG/pdf/menger-repid.pdf>.
- Menger, P. M. (2005), *Retrato do Artista enquanto trabalhador*. Lisboa: Roma Editora.
- Menger, P.M. (1983), *Le Pardoce du Musicien: Le Compositeur, le Mélomane et L'État dans la Société Contemporaine*. Paris: Flammarion.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994), *Qualitative Data Analysis*, London: Sage Publications.
- Moulin, R. (1997), *L'Artiste, L'Institution et Le Marché*, França: Flammarion.
- Nettl, B. (2001), 'Introduction: studying musics of the World's cultures' in B. Nettl et al., *Excursions in World Music*, New Jersey: Prentice-Hall, pp. 1-18.
- Nicolas-le strat, P. (1998), *Une sociologie du travail artistique: Artistes et créativité diffuse*. Paris: L'Harmattan.
- Odena, O. (ed.) (2012), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. Farnham: Ashgate.
- Pires, F. (2004), 'Entrevista a Filipe Pires', Disponível em [http://www.mic.pt/dispatcher?where=5&what=2&show=0&peessoa\\_id=117&lang=PT](http://www.mic.pt/dispatcher?where=5&what=2&show=0&peessoa_id=117&lang=PT).
- Rosa, A. C. (2003), 'Entrevista a António Chagas Rosa', Disponível em [http://www.mic.pt/dispatcher?where=5&what=2&show=0&peessoa\\_id=30&lang=PT](http://www.mic.pt/dispatcher?where=5&what=2&show=0&peessoa_id=30&lang=PT).
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999), 'The concept of creativity: Prospects and paradigms', in R. J. Sternberg (ed), *Handbook of Creativity*, Cambridge: Cambridge University Press, 3-15.
- Tavares, G. M. (2013), *Atlas do Corpo e da Imaginação: Teoria: Fragmentos e Imagens*, Lisboa: Editorial Caminho.
- Thomas, K. & Chan, J. (2013) (eds.), *Handbook of Research Creativity*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- UNESCO (1997), 'The socio-cultural environment of authors, artists and performers', Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001114/111483eo.pdf>.
- Vargas, A. P. (1998), 'António Pinho Vargas' in S. Azevedo, *A Invenção dos Sons: Uma Panorâmica da Composição em Portugal Hoje*, Lisboa: Editorial Caminho, pp. 267-288.
- Vargas, A. P. (2002), 'António Pinho Vargas. Música atenta ao Mundo', *Jornal de Letras*, Ano XXI, n.º 818, 6 a 19 de Fevereiro, pp.5-10, 2002.
- Vargas, A. P. (2003), 'Entrevista a António Pinho Vargas', Disponível em

[http://www.mic.pt/dispatcher?where=5&what=2&show=0&peessoa\\_id=198&lang=PT](http://www.mic.pt/dispatcher?where=5&what=2&show=0&peessoa_id=198&lang=PT)

- Vargas, A. P. (2008), Racionalidade(s) e Composição, Coimbra: Oficina do CES, 306.
- Vargas, A.P. (2011), Música e poder: Para uma Sociologia da Ausência da Música Portuguesa no Contexto Europeu, Coimbra: Edições Almeida/CES.
- Vasconcelos, A. Â. (2013), 'Políticas e atores na educação artístico-musical: Das hierarquias às interdependências colaborativas' in A. Cachada and M. H. Vieira (eds), Pensar a Música, Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães, Fundação Cidade de Guimarães, Universidade do Minho, 157-82.
- Vasconcelos, A. Â. (No prelo), 'Being a composer in a age of uncertainties, risks and diffuse creativity: training, career and creativities' in P. Burnard (ed.) Activating Diverse Musical Creativities: Teaching and Learning in Higher Music Education, London: Bloomsbury

### Nota biográfica

Natural de Vagos, distrito de Aveiro, estudou música no Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian de Aveiro; Ciências Musicais na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e Administração e Política Educacional no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Doutor em Educação na especialidade de Administração e Política Educacional, com o trabalho intitulado "A educação artístico-musical: cenas, atores e políticas". Atualmente exerce as funções de Professor-Adjunto e é Coordenador do Departamento de Artes da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.